

МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ

ГО «МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ ОСВІТИ І НАУКИ»

ГО «НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет іноземної філології
Кафедра практики англійської мови**

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра української та іноземної лінгвістики

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Факультет іноземної філології

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства

Матеріали V Міжнародної
науково-практичної конференції



Рівне
2020

ББК 81.0

С91

УДК 81

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Михальчук Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Бігунова Світозара Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Постоловський Руслан Михайлович – кандидат історичних наук, професор, ректор Рівненського державного гуманітарного університету;

Ніколайчук Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету іноземної філології (Рівненський державний гуманітарний університет);

Ковальчук Інна В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету романо-германських мов (Національний університет «Острозька академія»);

Губіна Алла Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики (Луцький національний технічний університет);

Воробйова Людмила Михайлівна – кандидат філологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Калініченко Михайло Михайлович – кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет), старший судовий експерт ЛНДІСЕ;

Мартинюк Алла Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики (Луцький національний технічний університет)

Сучасні проблеми германського та романського мовознавства: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 16 – 18 березня 2020 року, Рівне. – 329, [2]с.

Затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 2 від 27.02.2020 р.).

До збірника увійшли матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства», присвячені актуальним напрямкам досліджень у галузі філології та методики викладання мов. Матеріали збірника можуть бути корисними для науковців, дослідників, лінгвістів, аспірантів, пошукувачів, викладачів та студентів вищих мовних навчальних закладів.

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Бойко В., Воробйова І. А.	7
Вербалізація концепту «home» у романі Дж.Роулінг «Harry Potter and the Philosopher’s Stone»	
Лавринюк І. М.	13
Міжкультурна комунікація та врахування когнітивних особливостей	
Левчук П., Рошко Р.	18
Багатомовні корпуси слов’янських та балтійських мов Clarin-PL	
Потанчук С. С.	27
Критерії вибору слів-концептів у сучасному мовознавстві	
Примачок Л. Л.	30
Змістові характеристики суб’єктності фахівця з фізичної реабілітації	

СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Бєлова С. А.	34
Оптимізація освітнього простору як важливий чинник виховання і розвитку дитини у практиці бременських шкіл 20-х рр. ХХ ст.	
Вовчук Н.І.	44
Застаріла лексика в історичному романі В.Пікуля «Фаворит»	
Д’яченко Д., Воробйова І. А.	49
Лексико-стилістичні засоби вираження іронії у серіалі Марка Геттіса та Стівена Моффата «Шерлок»	
Зубілевич М. І., Фінчук Г.В.	57
Gender identification of the news text	
Калініченко М. М.	62
Літературна критика Едгара Аллана По в дискурсі популярної літератури США 1800-х років	
Колесник С., Воробйова Л. М.	72
Художній світ роману Айн Ренд «Джерело»	
Михальчук Н.О., Чала Ю.М.	79
The Term “Absurd” and Commedia Dell’arte Manifesto	
Михальчук Н.О., Яцюрик А. О.	94
Психолінгвістичні механізми квазівзаємодії з творами мистецтва	

Поліщук Д., Воробйова І. А.	109
Особливості існування термінології архітектури в художньому тексті (на прикладі оповідань А.К.Дойля про Шерлока Холмса)	
Попович Р. Г., Тимощук І. О.	114
Вторинна номінація в термінології: функціональний аспект	
Самборська І.М.	118
Психолінгвістические методики в изучении восприятия значения языкового знака	
Титечко О., Воробйова І. А.	124
Скорочення у сучасній англійській мові, їхні класифікації та особливості існування у сучасному мовленні	
Юхимець Д., Воробйова І. А.	128
До питання про особливості психологічної термінології	

СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ MOV

Антончук І. Є., Кіндрат Н. П.	132
Використання інтерактивних технологій з метою розвитку критичного мислення здобувачів освіти на уроках англійської мови	
Афанас'єва Л. В., Смирнова М. Л.	142
The Features of a Professionally – Oriented Teaching English Language to Technical Specialties Students of Higher Educational Establishments	
Білоус Т. М.	152
Development of Intercultural Communicative Competence in the University English Language Classroom	
Бойко Н. Г., Конопльова Ю. О.	154
Автентичний контекст навчання як запорука активного залучення старшокласників до навчального процесу	
Бородчук Л. С.	159
Професійна майстерність вчителя англійської мови як важлива складова розвитку сучасної школи	
Войтенко І. Г.	163
Використання відеоматеріалів на заняттях з англійської мови у дошкільному закладі	
Голуб Т. Й.	166
Використання нових інформаційних технологій в процесі навчання	

Івашкевич Е. З., Набочук О. Ю.	171
Розвиток здібностей соціального інтелекту вчителів сучасної середньої загальноосвітньої школи	
Лаворик Т. А.	185
Погляд на громадянську освіту очима сучасного вчителя іноземних мов	
Лукашук О. П.	189
Інноваційні технології як засіб для розвитку пізнавальних інтересів учнів	
Лящук Г. П.	193
Ігрові моменти на уроках англійської мови	
Мосіна Ю. С.	196
What infographics is and how it can help while learning	
Мороз М. С.	200
Rôle de l'enseignant. Les pédagogies actives et les pédagogies de la transmission dans enseignement/apprentissage du français	
Мороз Н. М.	205
Емоційний компонент процесу навчання іноземної мови	
Музичук Д.	209
Характеристики вчителя фасилітатора	
Погуляєва М. С.	216
Атестація педагогічних працівників як складова їх професійної компетентності	
Сембай Н. Б.	219
Introduction of information and communication technologies and Internet resources into the educational process as one of the means of developing the creative potential of the individual in terms of competency education	
Смирнова М. Л., Афанас'єва Л. В.	227
Die Bildung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	
Філіпчук О. Г.	239
Розвиток творчої особистості засобами англійської мови в умовах трансформації української освіти	
Шевчук О. Ю.	248
Формувальне та підсумкове оцінювання учнів 2-х класів НУШ на уроках англійської мови (з досвіду роботи)	

СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Афанас'єва Л. В., Смирнова М. Л.	253
Die Persönlichkeitsbildung des zukünftigen Fachmannes mittels einer Fremdsprache	

<i>Івашкевич Е.Е., Антюхова Н. І.</i>	265
Психологічні механізми перекладацької діяльності	
<i>Ковальчук О.М.</i>	286
Принципи підготовки здобувачів вищої освіти до інноваційної професійної діяльності	
<i>Ковалюк В. В.</i>	294
Оптимізація підготовки студентів ВНЗ до ведення наукової дискусії іноземною мовою	
<i>Ніколайчук Г.І., Ногачевська І.О.</i>	297
Формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів у процесі професійної підготовки	
<i>Пархоменко О. Т.</i>	301
Використання Інтернет-технологій при вивченні англійської мови у вищому технічному закладі освіти	
<i>Семенюк Я. О.</i>	305
Мобільний телефон як навчальний засіб на заняттях з іноземних мов	
<i>Хупавцева Н. О.</i>	308
Psycho-Linguistic Characteristics of Facilitative Interaction	
<i>Шевчук А. В.</i>	323
Лексикографічна компетенція як невід’ємний складник професійної компетентності	
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	326

Перш за все, слід сказати про особистісну свободу, яка характеризує необмеженість можливостей людини, її незалежність від об'єктивних характеристик зовнішнього середовища та особливостей їх активного подолання. Серед суб'єктних характеристик реабілітолога особистісна свобода є однією із необхідних характеристик, оскільки саме ця ознака вирізняє творчу форму активності фахівця від тієї, яка має місце за умов відсутності вибору. Найбільш високим рівнем особистісної свободи є свобода творчості, завдяки якій з'являється можливість не стільки обирати із запропонованих форм та методів професійної діяльності, скільки творити нові. Суб'єктна активність та внутрішня свобода фасилітують формування особистості, яка суттєво відрізняється від інших, і зумовлюють її унікальність.

ЛІТЕРАТУРА

Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем. *Вопросы психологии*. № 5. 1999. С. 110–121.

Котик І.О. Розвиток суб'єктності учнів при розв'язанні конфліктів у процесі діалогічного навчання. *Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Вип. 3(10). Київ, 2000. С. 143–150.

СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК: 37.(430)(09)

С. А. Бєлова
(м.Рівне)

ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДИТИНИ У ПРАКТИЦІ БРЕМЕНСЬКИХ ШКІЛ 20-х рр. ХХ ст.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процеси глобалізації, інтернаціоналізації наук, які вібуваються у сучасному світі, вимагають актуалізації кращого досвіду минулого. Сучасні зарубіжні вчені Р.Рамзей, Л.Сміт, Б.Тейлор-Холтон розробляють глобальну модель *холістичної* (цілісної) школи ХХІ ст., в основу якої покладено відродження позачасових педагогічних

ідей минулого. До таких ідей, на їхню думку, насамперед належать відкриття реформаторської педагогіки кінця ХІХ- початку ХХ ст.

На нашу думку, орієнтиром у створенні освітніх систем сьогодення може бути не лише практика «нових шкіл» поч. ХХ ст., але саме досвід експериментальних Бременських шкіл Г.Шаррельмана та Ф.Гансберга, принципи організації яких частково перегукуються із практикою «нових шкіл», але, з іншого боку, вони змогли подолати певні недоліки «нових шкіл», є більш доступним і дешевшими (що немаловажно) в плані організації їх в умовах сучасного міста.

Стан розробки проблеми Питання організації виховного простору, який постійно і глибоко впливає на свідомість дитини, привчає її до діалогу із світом і таким шляхом формує навички соціалізації, корегує поведінку окремої особистості, розглянуті відомими педагогами Е.Кей, О.Нейлом, Г.Вінекеном, Г.Літцем, Дж.Дьюї, К.Ушинським. Вони також акцентували на значенні педагогічного середовища як головного важеля виховання, засобу діагностування інтересів та здібностей дитини. Зміст механізму опосередкованого впливу на дитину полягає у гармонізації стосунків обох суб'єктів виховання (вихователів та вихованців) через третю посередню ланку – середовище. Ці ідеї підтримує вітчизняний педагог В.Сухомлинський, який вважає, що гармонії особистості не можна досягти без гармонії виховної роботи. Виховання середовищем він утверджує однією з найтонших сфер педагогічного процесу, оскільки воно передбачає врахування впливу всього комплексу виховних чинників на духовний світ дитини [4, с. 89]. У цьому плані ми вважаємо незаслужено забути досвід Бременських шкіл 20-х рр. ХХ ст., який активно вивчався вітчизняними педагогами минулого А.Готаловим-Готлібом, М.Даденковим, О.Музиченко. У той же час в останні роки до них посилилась увага як німецьких (П.Штук, Й.Зігеншпек, Г.Штокер), так й російських (Л.Обрацова, Г.Батчаєва) вчених. Саме впровадження у практику Бременських шкіл ідей «екології освітнього простору» високо оцінена сучасними німецькими науковцями П.Хайткемпером, К.Менде [8]. Плідність

ідей гуманістичного виховання в Бременських школах підтверджені рішенням ЮНЕСКО про вивчення цього досвіду з метою визначення стратегії реформування системи освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Метою нашої наукової розвідки є дослідження специфіки організації виховного простору у Бременських експериментальних школах і виявлення його релевантних ознак з погляду можливості використання передових технологій минулого у практиці сучасної вітчизняної школи.

Бурхливий розвиток педагогічної науки наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. зумовив виникнення перших виховних будинків О.Нейла, П.Гехеба, Г.Вінекена, Г.Літца, в яких педагоги намагалися втілити у практику нові форми і методи виховання особистості: створення сприятливих умов для життя і розвитку дітей в інтернатах закритого типу на лоні природи, спільне життя педагогів і учнів, дитяче самоврядування і самодіяльність, трудова основа виховання, використання привілеїв різновікових груп та ін. Незважаючи на велике значення цих виховних закладів як лабораторій передового педагогічного досвіду, вони все ж таки залишилися елітарними виховними закладами для привелейованого контингенту, які фінансувались благодійниками.

На другому етапі реформаторського руху (починаючи з 1914 р.) завдяки революційним перетворенням у країні і утвердженню Веймарської республіки передовий педагогічний досвід розповсюджується на звичайні міські школи Німеччини (м. Гамбург, Лейпціг). У 1919 р. Р.Штейнер засновує першу школу Вальдорф-Асторія для дітей робітників тютюнової фабрики, у 1920 р. Г.Шаррельман і Ф.Гансберг відкривають 3 Бременські школи (на Гельголандерштрассе, на Теодорштрассе, на Шлезвігерштрассе); 45,5% їхніх вихованців були з сімей безробітних.

Незважаючи на суттєву різницю педагогічних концепцій Р.Штейнера та діячів Бременської школи, відсутність зв'язків між цими школами у період їх виникнення, ми вважаємо можливим поєднати їх у межах даної статті, оскільки аналіз педагогічної спадщини засвідчує спільність деяких векторів організації педагогічного простору, зумовлене прагненням захистити інтереси особистості,

протиставити авторитаризму традиційної школи відповідальність дорослих перед дітьми.

Як й у Р.Штейнера, у Бременських педагогів не було жодних ілюзій щодо швидкого вирішення шкільних проблем на загальнодержавному рівні. Сутність їхньої діяльності полягала в намаганні працювати по-новому, незважаючи на будь-які обставини: як зазначає Р.Штейнер, не має сенсу вказувати, що соціальний устрій поганий, оскільки ми маємо жити саме в ньому, тому не можна відривати дітей від нього [8, с. 98].

Основними завоюваннями Бременських педагогів, що забезпечили їм успіх у радикальному оновленні школи, на нашу думку, є

- педагогічний талант, всебічне знання дитини, багаторічний досвід роботи у школі;

- здатність до імпровізації, заснованої на всебічному знанні дитини та ретельної підготовки вчителя (наприклад, Г.Шаррельман заздалегідь розробляє 18 варіантів початку уроку з метою руйнування прірви між учнями і вчителем). Саме за вміння діяти відповідно до ситуації, постійно корегувати власні погляди з метою оптимізації педагогічної діяльності відомий вітчизняний дослідник А.Готалов-Готліб називає їх педагогами-імпресіоністами [1, с. 126];

- динамізм, висока мобільність, вміння швидко реагувати на певні обставини життя та педагогічної практики як домінуючі ознаки європейського реформаторського руху;

- намагання використати ідеї та досвід кожного, хто реально сприяв покращенню шкільної справи. Усі педагоги експериментальних Бременських шкіл заздалегідь були готові до невдач у втіленні власних педагогічних теорій, тому, відповідно до практики шкільного життя постійно відбувалося корегування початкового задуму.

Перебудова школи у концепціях Р.Штейнера та Г.Шаррельмана передбачала її зовнішнє та внутрішнє реформування відповідно до ціннісного ставлення до дитини.

Програма реформування *зовнішньої* організації школи поруч із іншими складниками утверджувала необхідність демократизації, свободи від ретельної опіки державних та адміністративних органів: керівництво школи з метою розв'язання організаційних проблем мало здійснюватися колегією вчителів та батьків.

Внутрішня організація педагогічного простору передбачала:

- єдність зусиль школи та сім'ї. Оскільки сім'я не могла забезпечити дітям відповідні умови життя, саме школа мала виконувати деякі її обов'язки, надавати не лише знання, а й можливість розвивати власні сили, радіти життю. Плідною знахідкою Бременських шкіл був тісний зв'язок із молоддю, яка закінчила навчання. Відповідальність за долю юнаків зумовила необхідність стежити за їхнім входженням у життя. Водночас, випускники, які 4 рази на тиждень добровільно збиралися у школі, допомагали у розв'язанні певних проблем, брали участь у проведенні гуртків, вечірок, вистав. Органічне поєднання та спрямованість в єдиному напрямі зусиль педагогів, батьків та випускників є головним досягненням дослідних шкіл, які визначили нові підходи до виховання в цілому. Підтвердженням сили цього об'єднання було поступове здійснення багатьох реформаторських ідей, вирішення батьками актуальних питань щодо реставрації старих приміщень, заборони викладання релігії та ін.;

- вільний відбір вчительських кадрів. У Бременських школах перевага надавалась молодим вчителям, які, хоча й не мали досвіду педагогічної праці, але й не були обтяжені традиційними шаблонами;

- відмову від будь-яких пільг: у Бременських школах у класах навчалося 40-50 учнів, але педагоги негативно ставилися до статусу «експериментально-дослідних», оскільки вважали, що діти не створені для експериментів над ними;

- спільне навчання хлопчиків та дівчаток (водночас у вільних общинах Віккерсдорфа Г.Вінекена кількість дівчат була обмеженою – у Хаубінді на 70 хлопчиків – 6 дівчаток, у Бірштайні - лише 15%. Не було дівчаток й у «домівках» Г.Літца) [2, с. 113-114];

- органічну єдність навчання, виховання і розвитку дитини, школу як єдине поле діяльності учнів;

- організацію дитячого самоврядування;

- утвердження гуманістичних суб'єкт-суб'єктних стосунків учителя і учнів; принципів плюралізму і толерантності як основи шкільної організації, відносин школи і суспільства;

Дитиноцентризм педагогічної системи, утвердження освіти як гармонії знання та духовності при збереженні свободи дитини, зумовили докорінну перебудову механізмів виховного впливу в напрямі максимального врахування і гармонізації всього складного комплексу зовнішніх та внутрішніх чинників впливу на особистість. Г.Шаррельман особливо наполягав на значенні впливу середовища не тільки на свідомість, але й на підсвідомість дитини, оскільки за своїми наслідками вирішальне значення має саме вплив усієї безлічі чинників [5, с. 33].

Проблеми впливу зовнішнього оточення на дитину вирішувались на з'їзді німецьких вчителів із художнього виховання у м. Дрездені (1901 р.). Педагоги відзначили необхідність естетизації шкільного середовища, врахування впливу архітектури шкільній будівлі: під час зведення шкільних будинків слід звертати увагу на можливості будівельного матеріалу, з метою додаткового освітлення робити великі вікна, прикрашати шкільні коридори бюстами та барельєфами видатних діячів. Наприклад, у дворі школи Зейніга (м. Штутгарт) було розташовані терарій, басейн, сонячний годинник, вимірвальні прилади (барометр, термометри), стіни школи прикрашали зображення черепів вимерлих тварин, у дворі – багато кущів та дерев. У кабінеті Зейніга, шкільному музеї - багато діючих технічних моделей, зроблених дітьми разом з педагогами [3, с. 28-31]. Більшість засновників “нових шкіл” поч. ХХ ст. (О.Нейл, Г.Вінекен, Г.Літц), акцентуючи на значущості предметно-просторових, природних, естетичних, архітектурних складників середовища, відстоювали необхідність для дитини природного оточення, тому організували інтернати в сільській місцевості. Поділяючи думки про те, що міське середовище відчужує

дитину від природи, негативно впливає на її фізичний розвиток, Р.Штейнер і Бременські педагоги виходили з об'єктивних умов, що значно ускладнювало педагогічну працю: спочатку бременські школи не мали навіть власних приміщень. За активної участі батьків для відпочинку дітей були відбудовані старі приміщення (свинарна, медичний барак у таборі військовополонених), розташовані в мальовничій сільській місцевості. Організація Бременських шкіл передбачала необхідні умови для всебічного розвитку учнів: не лише класні кімнати, але й гімнастичні зали, 3 майстерні, їдальню, залі для виставки, басейн, майданчики для ігор.

Відповідно до ідеї всебічного розвитку дитини у школах органічно поєднувалось розумове, духовне, трудове, художнє та фізичне виховання, що забезпечувалось величезною кількістю гуртків та об'єднань за інтересами. Підкреслюючи роль фізичної культури у збереженні працездатності учнів, водночас педагоги не вважали обов'язковим досягнення високих результатів у фізичному чи музичному розвитку, оскільки першочергове значення надавалося формуванню у дитини саме потягу до різних форм творчості. Прагнення навчити дитину відображувати власні музичні переживання пластикою тіла зумовило виникнення у Бременських школах так званих «вільних танців», в яких учні намагалися поєднати внутрішній духовний стан та його зовнішнє тілесне вираження. Ефективність подібних пошуків підтверджує широке впровадження Р.Штейнером евритмії. Важливими формами художнього виховання було прикладне мистецтво, ілюстрування, прикрашення класних кімнат, виготовлення ескізів костюмів для вистав. Органічним складником освіти педагоги вважали трудове виховання: навчання ремесел, усі види праці з обслуговування шкільного життя, ремонт шкільних приладів, інвентарю. Всі експериментальні школи випускали стіннівки. У 1925 р. у школі на Гельголандерштрассе була заснована шкільна друкарня під керівництвом комітету вчителів та учнів старших і середніх класів (ZAG), яка видавала журнал «Наша школа», виготовляла необхідну друковану продукцію (бланки, конверти) для потреб учнів та батьків, виконувала замовлення для міста. У 1932

р. наклад журналу становив 1 000 примірників, з них 8000 абонентів були городянами [9, с. 6]. Видання журналу сприяло поширенню духовного і соціального досвіду дітей, розповсюдженню нових педагогічних ідей, зміцненню зв'язків школи з громадськістю м. Бремен.

Поєднання різних видів урочної і позаурочної діяльності забезпечувало можливість вибору учнями різних колективів, зміну ролевих функцій, засвоєння різного простору (навчального, культурного, соціального) в межах школи, що також сприяло розвитку особистості, зміцненню внутрішньої організації виховного середовища. Таким чином, виховний потенціал класу органічно доповнювався тимчасовими різновіковими колективами. Синтез виховних впливів школи в цілому та первісних колективів сприяв повноцінному розвитку особистості. Цілісність організації виховного простору також забезпечувався присутністю дитини у школі упродовж усього дня (інколи навіть увечері), що суттєво обмежувало негативний вплив поза шкільним простором. Отже, у Бременських школах вперше запроваджена модель школи як освітнього закладу продовженого дня.

Сутнісною ознакою педагогічної концепції Г.Шаррельмана є утвердження головним чинником виховання «духовно-чистої атмосфери», яку він називає дезінфекцією дитячих душ, створення її він вважає головним завданням педагогів [5, с. 34]. Вперше в історії світової педагогіки у працях “Goldene Heimat“ – 1909 р. та “Erlebte Padagogik” – 1912 р. Г.Шаррельман застосовує поняття “співробітництво” (Zusammenarbeit), яке визначає новий характер стосунків педагога і учня [6, с. 35]. Саме ідеї співробітництва, засновані на взаємоповазі та довірі, органічному поєднанні самостійності учня та його педагогічної підтримки, які активно впроваджувались у Бременських школах, є надзвичайно актуальними для сучасної вітчизняної освіти.

Усе це дає підстави стверджувати що відмінність між «новими школами» інтернатського типу поч. ХХ ст. та Бременськими школами полягала у глибині розуміння суспільних та педагогічних проблем, радикальності реформ, розрахованих на широкі народні маси. Саммерхіл О.Нейла, вільні общини

Віккерсдорф Г.Вінекена, «домівки» Г.Літца, Оденвальдська школа П.Гехеба намагалися розв'язати суто педагогічні питання шляхом свідомого ізолювання дітей від негативного впливу суспільства та створення штучних тепличних умов, але саме ізолюваність цих шкіл навіть від батьків призводила у кінцевому рахунку до виникнення у молоді певних проблем при входженні у суспільство. Навпаки відкритість соціуму Вальдорфських та Бременських шкіл, органічний зв'язок школи та сім'ї перетворював звичайні міські школи на центри нового життя, які не лише сприяли всебічному розвитку особистості, а й передбачали еволюційне вирішення частки суспільних проблем шляхом оптимізації навчання і виховання молоді.

Отже, аналіз програми реформування школи в педагогічній спадщині Р.Штейнера, Г.Шаррельмана, Ф.Гансберга, практики вальдорфських та експериментальних Бременських шкіл 20-х рр. ХХ ст. дозволяє встановити деякі релевантні ознаки педагогічного середовища, котрі можуть бути запропонованими як основоположні принципи організації холістичної школи майбутнього:

- розширення об'єму поняття школи як осередку активного, зовнішнього та внутрішнього життя дитини, котрий зумів подолати недоліки сімейного та суспільного життя, поєднати в систему всі компоненти педагогічного процесу – мета, зміст, принципи, умови виховання, система стосунків вихователів - учень;

- виховний простір утверджується полем життєдіяльності, яке постійно впливає на дитину, сприяє її розвитку шляхом пізнання навколишнього, засвоєння нових цінностей в атмосфері моральної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу;

- ефективність виховання спеціально організованим педагогічним середовищем забезпечується збалансованістю усього комплексу цілеспрямованого впливу на дитину: створенням оптимальних зовнішніх та внутрішніх умов - навчально-розвивальне середовище (урочна діяльність); позакласне середовище (гуртки, творчі об'єднання), неформальні мікросередовища.

Збіг векторів пошуків Р.Штейнера та педагогів Бременських шкіл засвідчує об'єктивність процесу гуманзації та демократизації шкільної справи, ідей посереднього впливу на особистість шляхом створення широкого освітнього простору.

Перспективи подальших наукових розвідок щодо організації педагогічного середовища ми вбачаємо в пошуках шляхів адаптації кращих здобутків реформаторських шкіл початку ХХ ст. в умови сучасної вітчизняної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Готалов-Готліб А. Нові школи в Німеччині (з особистих спостережень)/ А.Готалов-Готліб. – Одеса: Державне вид. України, 1927. – 172 с.
2. Ильин Н. Педагогическое образование за границей и у нас / Под ред. А. Калашникова / Н. Ильин. – М.: Работник просвещения, 1927. – 158 с.
3. Карсен Ф. Современные опытные школы в Германии/ Ф. Карсен. – М.-Л.: Госуд. изд-во типографии им. Н. Бухарина, 1924. – 220 с.
4. Сухомлинський В. Павлиська середня школа / Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа. Т.4. - 1976. - 640 с.
5. Шаррельман Г. Живая вера в преподавании и беседы с детьми и юношеством / Г. Шаррельман; пер. с нем. В. Кошевич и М. Яковлевой/– М.: Типолиитография т-ва И. Кушнерев и К°, 1914. – 96 с.
6. Шаррельман Г. Золотая родина. Руководство по наглядному обучению и отечествоведению / Г. Шаррельман; пер. с нем. С. Рашевской. – М.: Изд. литературно-издательской секции Культурно-просветительского отдела постройки новых линий ж.-д., 1919. – 89 с.
7. Штейнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1997. –144 с.
8. Heitkamper P. Die Kunst erfolgreichen Lernens/ P. Heitkamper – Paderborn, 2000. – 335 s.
9. Stocker H. «Unsere Schule» – Schulzeitung der Schule Helgolanderstrasse (Bremen). 1922-1933./ H. Stocker – Bremen, 1998. – 28 s.